

**Radboud Repository**

Radboud University Nijmegen 

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/150516>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-05 and may be subject to change.

## **4 HET SCHOLEN VAN DOCENTEN IN HET ACTIEF EN ZELFSTANDIG LEREN: EEN NIJMEEGSE BENADERING**

*Theo Bergen*  
*Universitaire Leraren Opleiding UNILO*  
*KU Nijmegen*

*Frank de Jong*  
*Universitaire Leraren Opleiding UNILO*  
*KU Nijmegen*

### ***Onderwijskundige ontwikkelingen***

Uit onderwijskundig en onderwijspsychologisch onderzoek is gebleken dat veel leerproblemen in de kern te maken hebben met het leervermogen ofwel de vaardigheid van leerlingen om zelfstandig te kunnen leren. Die vaardigheid kan nader omschreven worden als de mate waarin leerlingen de effectiviteit en efficiëntie van hun eigen leerproces in de gaten kunnen houden en weten te sturen. Het betreft dan het doelgericht reguleren van de cognitieve (lezen, analyseren, relateren, schematiseren etcetera) en affectieve (motivatie, attributie, concentratie, etcetera) processen die het leerproces beïnvloeden. De mate waarin leerlingen cognitieve activiteiten verrichten die gericht zijn op het sturen van hun leerprocessen en de mate van aanwezigheid van de regulatieprocessen in het leerproces, zijn zeer belangrijke en bepalende factoren voor iemands leervaardigheid en voor de effectiviteit van zijn leerproces (de Jong, 1992). Een lage vaardigheid om het eigen leerproces te reguleren, twijfels over het eigen leervermogen en het afhankelijk zijn van anderen om aan de eigen leerweg vorm te kunnen geven, zijn vaak kenmerken van een problematische leerstijl (Vermunt, 1992).

### ***Beleidsontwikkelingen***

Ook op het niveau van het overheidsbeleid worden deze en andere inzichten krachtig gestimuleerd. Voorzover 'professionele' leraren al niet een benadering practiseren om leerlingen meer zelfstandig te laten leren, stimuleert het huidige overheidsbeleid door de invoering

van de Basisvorming, door de plannen rond de tweede fase en door de ideeën van de Stuurgroep Profiel Tweede Fase met betrekking tot het studie-huis het opnieuw doordenken hoe leerprocessen van leerlingen geoptimaliseerd kunnen worden en hoe leerlingen gestimuleerd kunnen worden om actief en zelfstandig te leren. De beoogde onderwijsverbeteringen vragen om nieuwe methodische en didactische benaderingen gericht op het stimuleren en aanleren van de vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het zelfstandig kunnen leren en denken van de leerlingen. De beoogde veranderingen vragen dus om een andere invulling van onderwijzen en leren in onze scholen voor voortgezet onderwijs.

### *Verschillende vragen*

Het realiseren van onderwijs waarin binnen het curriculum structureel aandacht is voor het leervardiger worden van leerlingen, heeft betrekking op een veelzijdige problematiek en roept nogal wat vragen op. Belangrijke vragen in onze ogen zijn:

- Hoe kunnen onderwijsleerprocessen zo worden ingericht, dat ze het actief en zelfstandig leren van de leerlingen daadwerkelijk bevorderen?
- Welke veranderingen houdt dit in voor het methodisch en didactisch handelen van docenten?
- Wat betekent dit voor de wijze van leren en voor de leerstijlen van leerlingen in het primaire proces?
- Welke concrete instructie-activiteiten zijn belangrijk voor het actief en zelfstandig leren van de leerlingen?
- Hoe kan de invoering van de beoogde instructie-activiteiten in de praktijk van alledag ondersteund worden?
- Welke voorzieningen hebben docenten en leerlingen nodig om daadwerkelijk op hun werkplek het beoogde zelfstandig leren te realiseren?
- Welke problemen komen docenten en leerlingen tegen als zij proberen het beoogde zelfstandig leren in de onderwijsleersituatie te realiseren?

### *Kernthema's*

Deze vragen zijn te groeperen rond drie kernthema's, namelijk:

- de relatie tussen leren en onderwijzen;
- het bevorderen van leren zelfstandig te leren van de leerlingen;
- de condities waaronder dit actief en zelfstandig leren kan worden

geïmplementeerd.

Wij zullen nu eerst ingaan op de veranderende visie met betrekking tot de relatie tussen leren en onderwijzen. Wij willen in deze bijdrage de nadruk leggen op de veranderende rol van de docent in deze relatie waarin het leren zelfstandig leren van leerlingen bevorderd wordt. Daar-na willen wij ingaan op de condities waaronder dit leren zelfstandig leren kan worden bevorderd en zullen wij de zogenaamde 'peer-coaching' (docenten coachen collega-docenten), die in de Nijmeegse benadering een belangrijke rol speelt, verder uitwerken.

## Een veranderende visie op de relatie tussen leren en onderwijzen

### *Instructie-georiënteerd*

In de klassieke en nu nog steeds gangbare opvatting over leren en onderwijzen spelen docenten een centrale rol. De docenten sturen het leren van de leerlingen aan en controleren of hun leerlingen leren. Docenten hebben een actieve rol en leerlingen zijn bij hun leren in hoge mate afhankelijk van de instructie-activiteiten van hun docenten. Veel docenten zijn in sterke mate georiënteerd op de instructie van inhoudelijke kennis. Dit blijkt uit uitspraken als 'Ik loop een hoofdstuk achter' en 'Ik moet vandaag eens wat sneller door de stof heen'. Hoewel docenten natuurlijk wel weten dat het om het leren van de leerling gaat, zijn zij onder invloed van het lesprogramma en de eindexameneisen in hoge mate leerstof-georiënteerd. In het huidige onderwijs is het voor docenten ook belangrijk, dat de leerstof afkomt en dat de leerlingen hun docenten hierbij volgen, omdat docenten door leerlingen, collega's, directies en ouders erop worden afgerekend als zij hun lesprogramma niet afkrijgen. Het programma niet afkrijgen betekent dat de docent de stof niet behandeld heeft. Maar hoe zit het eigenlijk met het leren door de leerlingen van de door de docent behandelde stof? Is het 'afkrijgen' van de leerstof equivalent aan het leren van die kennis en het inzicht verwerven in die kennis door de leerling? Met andere woorden: betekent het ook dat de leerling de leerstof dan geleerd heeft?

### *Leerproces-georiënteerd*

Onderzoek op het gebied van leren laat zien dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het resultaat is van de directe kennisoverdracht van de docenten aan de leerlingen, maar eerder het resultaat van denkactiviteiten van de leerlingen zelf. Optimaal voor de

effectiviteit van het leren is een actief verloop van informatieverwerking met de nadruk op eigen initiatief, constructieve activiteit en zelf-regulatie van de leerling. Deze veranderende visie op leren vergt ook een andere oriëntatie van docenten en is te karakteriseren als leerproces-gericht ofwel leerling-georiënteerd in plaats van kennis- of instructie-georiënteerd (de Jong, 1995). Docenten zouden dus meer aandacht moeten besteden aan het leren van de leerling waardoor zij het actief en zelfstandig leren van leerlingen bevorderen.

#### *Discrepantie tussen denken en doen*

Docenten zijn het over het algemeen wel eens met de gedachtegang dat zij het actief en zelfstandig leren van leerlingen dienen te bevorderen. Er is echter een groot probleem. Uit onderzoek naar het feitelijke gedrag van docenten tijdens de lessen blijkt dat docenten in het voortgezet onderwijs (zelfs in de bovenbouw) veel meer instructie-, dan leerproces-georiënteerd zijn (Bergen, Van Amelsvoort en Setz, 1994). Er bestaat dus een discrepantie tussen wat docenten zeggen te doen en wat zij feitelijk doen. Wij denken, dat het van het grootste belang is voor het welslagen van de ideeën met betrekking tot het studiehuis, dat docenten er tijdens hun lessen daadwerkelijk in slagen om leerlingen te leren zelfstandig te leren. Behalve dat wij goed moeten definiëren wat zelfstandig leren is, is het in onze ogen ook van het grootste belang om samen met docenten na te gaan hoe dat dan moet in de onderwijspraktijk van alledag.

#### *Zelfstandig leren*

Zelfstandig leren of zelfstandig leervermogen wordt meestal gedefiniëerd als de mate van zelfstandigheid die leerlingen tijdens het leerproces aankunnen. Dit betekent dat leerlingen zelf de leerfuncties of leeractiviteiten uitvoeren, die veelal nu door de docenten worden uitgevoerd. Leerfuncties hebben betrekking op het voorbereiden, verwerken en reguleren van leerprocessen. In figuur 1 zijn deze leerfuncties weer-gegeven.

- |  |
|--|
| <p><b>A Voorbereidingsfuncties</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oriënteren op het leren</li> <li>• Kiezen van leerdoelen</li> <li>• Doelen concreet maken</li> <li>• Relevantie van leerdoelen verhelderen</li> <li>• Kiezen van leeractiviteiten</li> </ul> |
|--|

- Plannen van het leren
- Motiveren om inzet te leveren
- Aandacht richten
- Aan de gang gaan
- Het vooraf geleerde in herinnering brengen
- Zelfvertrouwen bevorderen

**B Verwerkingsfuncties**

- Begrijpen (B)
- Integreren (I)
- Toepassen (T)

**C Regulatiefuncties**

- Bewaken dat 'BIT' functioneert
- Concentratie en inzet bewaken
- Toetsen, vragen stellen, feedback geven
- Herstelmechanismen (heroriënteren, corrigeren)

**Figuur 1** Drie groepen leerfuncties (Boekaerts en Simons, 1993)

Zoals al door ons is aangegeven, kunnen de leerfuncties door docenten dan wel door leerlingen worden uitgevoerd met uiteraard alle gradaties daartussen. Voeren de docenten de leerfuncties uit, dan blijven leerlin-gen afhankelijk van hun docenten en leren zij niet om zelfstandig te leren. Voeren de leerlingen de leerfuncties zelf uit, dan zijn de leerlin-gen als het ware hun eigen docenten en leren zij zelfstandig of auto-noom. Dit laatste is een ideaal waarnaar in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gestreefd wordt.

Wij zullen nu de leerfuncties toelichten vanuit het perspectief van de zelfstandig lerende leerling. Voorbereidingsfuncties zijn activiteiten die aan het eigenlijke leren voorafgaan. De leerling oriënteert zich op de leertaak, stelt concrete en relevante leerdoelen, vraagt zich af welke activiteiten hij moet ondernemen om de leertaak tot een goed einde te brengen, maakt een plan van aanpak, gaat na wat hij al van de leertaak weet, motiveert zichzelf en richt zijn aandacht en concentratie op de leertaak. Verwerkingsfuncties zijn activiteiten die tijdens het leren plaatsvinden en zijn gericht op het begrijpen, integreren en kunnen toe-passen van de informatie uit de leertaak. Het zijn de kernfuncties van het eigenlijke leren. De regulatiefuncties tenslotte zijn activiteiten die tijdens en zeker ook nog na het eigenlijke leren plaatsvinden. De leer-ling bewaakt of hij de leerstof begrijpt en de leerstof kan integreren en toepassen. De leerling bewaakt zijn concentratie en inzet, stelt zichzelf vragen over de geleerde stof en geeft zichzelf

feedback over het leerresultaat. Daarnaast reageert de leerling op struikelblokken door zich te heroriënteren en zichzelf te corrigeren. Aan het eind van de leer-taak beoordeelt de leerling de eigen prestatie en schrijft hij (in het geval er goede resultaten zijn geboekt) deze bij voorkeur toe aan factoren als inzet, aanpak, vaardigheden en capaciteiten. Dit wil zeggen dat de leerling zijn prestaties zoveel mogelijk moet kunnen waarderen in termen van de inspanningen die hij bij het leren aan de dag heeft gelegd, de manier waarop hij zijn studie heeft ingericht, of in termen van de vaardigheden en de aanleg die hij voor de bepaalde leerstof heeft. De grote vraag hierbij is natuurlijk hoe docenten leerlingen kunnen helpen om zich al deze vaardigheden eigen te maken.

### *Taakverdeling tussen docenten en leerlingen*

Voor het bevorderen van succesvol en volwaardig leren is het van belang dat docenten hun leerlingen stimuleren deze leerfuncties zelf te vervullen. In die zin zijn leren en onderwijzen twee kanten van dezelfde medaille. Ligt de kop van de medaille boven, dan zie je de munt niet en andersom. Het komt vaak neer op het balanceren op de zijkant van de medaille, waarbij de spreuk 'leerling-gericht en methodisch handelen' de balans weergeeft. De taakverdeling tussen docenten en leerlingen tijdens het onderwijsleerproces is voor het leren zelfstandig leren van de leerlingen van cruciaal belang. Laten wij deze taakverdeling eens wat nader bekijken (figuur 2).

Wanneer alle leerfuncties worden uitgevoerd door de docent, is er voor de leerlingen sprake van een extreem sterke sturing en van een externe controle door de docent. Zoals al eerder opgemerkt is de rol van de leerling dan in hoge mate receptief en weinig actief. Het kan ook zijn dat de leerling zelf alle leerfuncties uitvoert. In dit geval is er sprake van een zwakke sturing en van een zwakke externe controle door de docent. De leerling speelt een zeer actieve rol en de docent blijft op afstand.

Sterke sturing en sterke controle door de docent	Activering en stimulering door de docent (gedeelde sturing en controle)	Zwakke sturing en zwakke controle door de docent
Effect voor de docent  Docent is verantwoordelijk  Strakke begeleiding	Effect voor de docent  Docent stimuleert verantwoordelijkheid bij leerlingen	Effect voor de docent  Docent laat verantwoordelijkheid aan leerlingen over  Begeleiding op afstand

	Begeleiding	
Effect voor de leerling	Effect voor de leerling	Effect voor de leerling
Passieve leerrol toebedeeld	Actieve leerrol uitgelokt	Actieve leerrol verondersteld
Sterke prikkel	Prikkel	Geen prikkel
Bevestigt afhankelijk	Stimuleert zelfstandigheid	Leert zelfstandig

Figuur 2 Taakverdeling tussen docenten en leerlingen in functie van de mate van sturing door de docent

### ***Fricties en het kernprobleem***

Het gevaar van deze zwakke sturing is dat er een 'laissez faire'-situatie kan ontstaan, waarin leerlingen stuurloos ronddobberen, als zij niet in staat zijn om zelf de leerfuncties adequaat uit te voeren. Dit is het geval als docenten aan de leerlingen de verantwoordelijkheid geven voor hun leerproces, terwijl de leerlingen dit niet aankunnen. Effectief leren zal in zo'n situatie niet plaatsvinden, immers leerlingen raken gefrustreerd en schrijven deze ervaringen toe aan hun idee 'ik ben niet in de wieg gelegd om zelfstandig te leren'. Vermunt (1992) spreekt hier van destructieve frictie. Maar ook de docent raakt gefrustreerd en ziet zijn zorgen bevestigd. In feite is hier sprake van het volgende kernprobleem. Docenten willen graag dat leerlingen zelfstandig leren, maar constateren tegelijkertijd dat veel leerlingen daar maar matig in slagen. Omdat leerlingen niet over voldoende vaardigheden beschikken om zelfstandig te kunnen leren, kunnen docenten daar geen beroep op doen. Om die reden voeren docenten zelf de leerfuncties uit met als gevolg dat de leerlingen niet de gelegenheid krijgen om de vaardigheden te verwerven die nodig zijn om zelfstandig te leren. En daar ligt het kernpunt: leerlingen kunnen niet actief en zelfstandig leren, omdat docenten hen daartoe tijdens de lessen te weinig gelegenheid geven en hen te weinig leren hoe ze dat moeten doen.

### ***Een strategie van geleidelijkheid***

De overdracht van leerfuncties van de docent naar de leerling moet geleidelijk plaatsvinden. De docent moet enerzijds de leerlingen activeren en stimuleren en hen leren geleidelijk aan meer de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces te nemen, anderzijds moeten docenten zelf die verantwoordelijkheid ook aan de leerlingen geven. In het begin zal de docent nog sturend optreden in het onderwijsleerproces om langzamerhand een meer begeleidende rol te gaan vervullen. Docent en leerling moeten dus de controle over het



leerproces van de leerling delen, nadat leerlingen geleerd hebben hoe zij actief en zelfstandig kunnen leren. Een eerste stap voor docent en leerling op de leerweg van het actief en zelfstandig leren is het zich bewust worden van het niveau en de wijze waarop er wordt geleerd. In termen van concrete onderwijs-activiteiten valt hierbij te denken aan bijvoorbeeld het stellen van 'hoe'-vragen: 'Hoe heb je dat bestudeerd? Hoe ben je aan die oplossing gekomen? Waar heb je die kennis vandaan? Hoe ben je tot dat inzicht gekomen? Hoe kun je nu precies achter je probleem komen? Hoe los je dat anders op? Hoe zou ik dit oplossen?' Die hoe-vragen kunnen gesteld worden bij de activiteiten die betrekking hebben op het voorbereiden, het verwerken en het reguleren van het leren. Belangrijk bij het stellen van hoe-vragen is, dat zij de leerling helpen om de eigen taakdoelen vast te stellen en te beschrijven; dat zij leerlingen ervan bewust maken, dat er verschillende wijzen van verwerking en regulatie van het leergedrag mogelijk zijn; dat zij het mogelijk maken om expliciet stil te staan bij de samenhang tussen leerstrategieën en leerresultaten. Docenten kunnen de leerlingen hierbij ondersteunen door te laten zien hoe zij zich deze hoe-vragen stellen en welke soorten van antwoorden zij erop zouden kunnen geven; de docenten staan dan zelf model voor de verschillende leeractiviteiten.

Kortom, het bevorderen van actief en zelfstandig leren bij leerlingen is een veelzijdig en complex (leer)proces en vergt een ingrijpende verandering in de oriëntaties en gedragingen van zowel docenten als leerlingen. De vraag is hoe docenten ondersteund kunnen worden bij het leren toepassen van deze vaardigheden in hun eigen onderwijspraktijk.

#### De Nijmeegse benadering

Wanneer controle en sturing door docenten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs een dominant en stabiel patroon in het lesgedrag van docenten blijven vormen, dan wordt - zo veronderstellen wij - bij de leerlingen de ontwikkeling van het leren zelfstandig leren belemmerd. Aan de universitaire lerarenopleiding van de KU Nijmegen zijn strategieën ontwikkeld om docenten te laten reflecteren op eigen lesgedrag en hen te helpen om vaardigheden te ontwikkelen die de leerlingen stimuleren om actief en zelfstandig te leren. Een belangrijk middel daarbij is het coachen van docenten door collega's (peer-coaching).

Het Nijmeegse scholingsprogramma richt zich op twee doelen: de verandering van het lesgedrag van docenten in een meer activerende richting waardoor het leergedrag van leerlingen wordt beïnvloed in de richting van meer actief en zelfstandig leren. Daarnaast om docenten te leren om als docent-coach de ideeën van activerende instructie over te dragen aan hun collega's binnen de school. Bij deze vraag gaat het er dus om of docenten via scholing door experts van buiten de school op de eigen school als docent-coach succesvol hun collega's kunnen scholen. Het is dus een vraagstuk van het 'train de trainers'-type.

#### *De structuur*

De docenten die als docent-coaches optreden, hebben eerst zelf gedurende een jaar het trainingsprogramma gevolgd. Vervolgens volgden zij een training van twee dagen waarin zij coachings-vaardigheden hebben geoefend. Daarnaast zijn er follow-up bijeenkomsten geweest om ervoor te zorgen dat zij hun coachings-vaardigheden op peil konden houden. Tenslotte zijn er bijeenkomsten die te karakteriseren zijn als collegiale intervisie. De coaches bespreken hun ervaringen en hun kritische incidenten bij het coachen van elkaar. De docent-coaches zijn alleen of in tweetallen aan het werk gegaan met één of twee collega's van de eigen school om hen in de klas te trainen en te begeleiden in de vaardigheden die van belang zijn om het actief en zelfstandig leren van de leerlingen te bevorderen.

#### *Het trainingsprogramma: inventarisatie en coaching*

Het Nijmeegse trainingssprogramma duurt achttien weken en is onderverdeeld in twee fasen: de inventarisatieperiode en het coachingstraject. Tijdens de inventarisatieperiode die drie weken duurt, wordt het lesgedrag van docenten in kaart gebracht door middel van beschrijven-de observaties die worden uitgevoerd door coaches. Aan het eind van de inventarisatieperiode stellen de gecoachte docent en coach samen een diagnose van het lesgedrag van de docent vast en maken zij een globaal plan voor verandering van het lesgedrag. De diagnose is gebaseerd op observatiegegevens van de coach, op leerlingpercepties over het lesgedrag van de gecoachte docent en op de percepties van de gecoachte docent zelf over het eigen lesgedrag. Bij deze diagnose spelen persoonlijke doelen en verwachtingen van de gecoachte docent een belangrijke rol.

Na deze periode begint het coachingstraject, de kern van het programma. Gedurende vijftien weken brengt de docent de beoogde veranderingen in praktijk, terwijl de coach lessen observeert en de docent feedback geeft over hoe hij erin slaagt om tijdens de les leerlingen te activeren dan wel hun leerprocessen te bevorderen. Tijdens de coachingsperiode worden lessen van de gecoachte docenten op video opgenomen, zodat de docenten hun eigen lesgedrag kunnen observeren en bespreken. Daarnaast vindt er een zestal groepsbijeenkomsten plaats waarin ervaringen worden uitgewisseld, achterliggende theoretische ideeën worden besproken, praktische toepassingen worden uitgetoetst en met elkaar wordt gereflecteerd over de mate waarin veranderingen in het lesgedrag plaatsvinden en waar de problemen zitten.

*De belangrijkste kenmerken van het programma*

De coaching zoals wij die in Nijmegen toepassen, kenmerkt zich door de volgende aspecten: er is sprake van een collegiale één-op-één relatie tussen docent en coach, gebaseerd op gelijkwaardigheid. De theorievorming rond zelfstandig leren is complex en de daaruit af te leiden gedragingen voor de reële klassituatie niet eenvoudig. Docent en coach proberen samen een vertaling te vinden van de theorie naar de praktijk van alledag die past bij de gecoachte docent.

Het coachingsproces kan het best worden omschreven als een expeditie. Coaches en gecoachte docenten gaan gezamenlijk op weg. De tocht op zich is belangrijk en wordt afgelegd in een eigen tempo. Er zijn geen vooraf vastgestelde einddoelen voor iedereen. Docenten stellen zelf hun doelen vast binnen het afgesproken kader en hebben in hoge mate invloed op hun eigen leerproces. In feite heeft de coaching een dubbele bodem: zoals docenten gecoacht worden om de beoogde vaardigheden te leren, zo zouden de docenten op hun beurt hun leerlingen moeten coachen om zich de studeervaardigheden te verwerven. Dit alles onder het motto: 'teach what you preach'.

Het scholingsprogramma gebeurt in teamverband. Acht docenten die lesgeven aan dezelfde groep leerlingen nemen deel aan de expeditie. Het werken met eenzelfde groep leerlingen heeft als voordeel dat docenten een gemeenschappelijk referentiekader hanteren en dat er teamvorming kan plaatsvinden. Op deze manier zal gedragsverandering van de docent voor leerlingen een maximaal

resultaat hebben. Voor leerlingen vindt er ook een merkbare verandering in het lesgedrag van een aantal van hun docenten plaats, waarop zij wel moeten reageren.

De begeleiding is gebaseerd op de praktijk van alledag. De principes van het actief en zelfstandig leren worden ingebed in de onderwijs-praktijk van de docenten. Bestaand lesgedrag wordt gebruikt als uitgangspunt voor gedragsverandering, waarbij principes van haalbaarheid en bruikbaarheid van belang zijn. Belangrijk is hierbij dat in het lesgedrag van docenten naar activiteiten gezocht wordt die al in de richting zitten van actief en zelfstandig leren. Dit lesgedrag wordt als uitgangspunt genomen en verder uitgebouwd.

De begeleiding is intensief. De gecoachte docenten worden één maal per week gedurende vijftien weken geobserveerd en hebben aansluitend daarop een coachingsgesprek van ongeveer 50 minuten. De continuïteit van het veranderingsproces wordt met name gewaarborgd door dat docenten, na zelf gecoacht te zijn, het jaar daarop zelf coach van een collega worden. Hierdoor blijft de gecoachte docent zich bewust van de aangeleerde vaardigheden. Dit rolwisselend leren blijkt voor de beklijving van het beoogde gedrag van groot belang. Vanwege de eigen geloofwaardigheid moet de coach de vaardigheden die hij zijn collega wil laten leren, ook in de eigen onderwijspraktijk blijven toepassen. Daarnaast zijn er werkbijeenkomsten, voorbereidende besprekingen en collegiale intervisiebijeenkomsten voor coaches. Uiteindelijk wordt op deze wijze gepoogd een klimaat in de school te ontwikkelen dat zich laat karakteriseren als een lerende organisatie waarin op een open wijze methodische en didactische zaken bespreekbaar zijn met het oog op een continue onderwijsverbetering.

#### *Vinger aan de pols*

De effecten van de inspanning van zowel de docent-coaches als de gecoachte docenten worden voor aanvang van het programma gemeten bij de docenten zelf en bij hun leerlingen via vragenlijsten over hun instructiegedrag. Bij de leerlingen worden bovendien gegevens verzameld over hun leerstijlen, motivatie en schoolprestaties. Aan het eind van het trainingsprogramma wordt het lesgedrag van de docenten opnieuw in kaart gebracht en wordt bepaald of er veranderingen in het lesgedrag zijn opgetreden en welke effecten die veranderingen op de leerlingen hebben gehad.

**Wat zijn de effecten van de benadering?**

De docenten beoordelen de coaching binnen het programma als erg zin-vol en ervaren de coaching als een krachtig middel om de beoogde ver-anderingen daadwerkelijk gerealiseerd te krijgen in de eigen lespraktijk van alledag. De benadering wordt door docenten als bruikbaar en haal-baar voor hun eigen onderwijspraktijk beoordeeld en levert een bijdrage aan het inzicht hoe de implementatie van dit type vernieuwingen in het primaire proces op de eigen school kan geschieden. De benadering is intensief en vraagt van docenten een aanzienlijke inspanning, maar lijkt beloftevol, omdat het lesgedrag van docenten daadwerkelijk opschuift in de richting van het bevorderen van actief en zelfstandig leren bij de leerlingen. Er ontstaan echter bij het daadwerkelijk opschuiven van het gedrag van docenten tijdens de les in de richting van het bevorderen van het actief en zelfstandig leren van de leerlingen ook problemen. De leerlingen ervaren tijdens de lessen van de gecoachte docenten dat er aan hen eisen worden gesteld, waaraan zij (nog) niet kunnen of willen voldoen. Sommige leerlingen gaan klagen over hun belasting, ze vinden het zwaar en vragen aan hun docenten om weer zo les te gaan geven als vroeger, omdat de oude manier voor hen makkelijker is. Docenten die zelf met nieuw gedrag aan het experimenteren zijn, ervaren deze weerstanden van hun leerlingen als weinig ondersteunend en vragen zich af of zij hiermee moeten doorgaan. In feite worden docenten ge-confronteerd met een nieuw differentiatieprobleem, namelijk leerlingen die wel uitgedaagd worden door het zelfstandig en actief leren en leerlingen die daar (nog) niet mee om kunnen gaan. Leerlingen brengen hun docenten in een moeilijk dilemma, als zij hun docenten gaan verwijten dat zij sinds de nieuwe aanpak achteruit zijn gegaan wat hun cijfers be-treft. Voor docenten is het moeilijk om te achterhalen of deze toeschrij-vingen aan de nieuwe aanpak door sommige leerlingen terecht zijn. Coaches kunnen de docenten die zij coachen bij deze problemen vaak steunen, maar zij weten ook dat toeschrijvingen door docenten aan de gebrekkige motivatie en aan het geringe leervermogen van leerlingen het probleem uiteraard niet oplossen. Wij hebben echter de indruk dat deze problemen van voorbijgaande aard zullen zijn, omdat het nu een-maal altijd enige tijd moet duren, voordat de omslag naar expliciete bevordering van het zelfstandig leren binnen scholen tot gemeengoed is geworden en zal zijn verankerd in de cultuur van de school.

### **Valkuilen**

Onze ervaring is dat het realiseren van instructie die het actief en zelf-standig leren van leerlingen tijdens hun lessen bevordert, een aanzienlijke opgave is voor docenten. Tijdens het werken met docenten zijn wij tenminste twee valkuilen tegengekomen. De eerste is dat het zelfstandig leren van leerlingen wordt verward met zelfwerkzaamheid van leerlingen of met het aan het werk zetten van leerlingen. De tweede is de opvatting van sommige docenten dat ze dit allemaal toch al doen, waardoor zij zich in feite afschermen voor veranderingen van hun les-gedrag. Deze laatste bewering is volgens onze observaties ook meestal onjuist en behoort dus tot de retoriek van docenten. De coaches moeten aan de docenten die zij coachen duidelijk maken dat er een verschil is tussen wat zij zeggen dat zij aan zelfstandig en actief leren doen in hun lessen, en wat zij in hun ogen daadwerkelijk doen. Voor docent-coaches die tevens collega's zijn van de docenten die zij coachen, is het vaak lastig om deze discrepantie bespreekbaar te maken. Het bewust worden van deze discrepantie is een belangrijke voorwaarde voor het op gang brengen van gedragsveranderingen en opent in ieder geval mogelijkheden om over het eigen lesgedrag kritisch te reflecteren.

### **Zorg**

Wat ons zorgen baart, is of de vernieuwingen van de tweede fase van het voortgezet onderwijs die een sterk appél doen op het vermogen van docenten om leerlingen tijdens hun lessen te leren hoe zij zelfstandig kunnen leren, wel voldoende rekening houden met de vraag onder welke condities docenten dit hun leerlingen kunnen leren. Ons valt op dat de activiteiten die in onze ogen noodzakelijk zijn voor een succesvolle invoering van de beoogde veranderingen, een aanzienlijke tijdsin-vestering vragen aan de ruim 120 docenten waarmee wij werken. Ook de docenten ervaren dit als een belasting. Omdat een structurele verandering van het lesgedrag docenten veel tijd en energie kost en meestal boven op de toch al aanzienlijke belasting komt die docenten bij de uit-oefening van hun beroep ervaren, beoordelen docenten de aanpak als intensief. Wordt het minder intensief aangepakt, dan komt de vraag aan de orde of de beoogde verandering wel geïmplementeerd wordt. Centraal moet in onze ogen de vraag staan hoe docenten en schoolleiding geholpen kunnen worden om deze ideeën die een breed draagvlak hebben daadwerkelijk te implementeren in het onderwijs.

### Welke problemen zijn er?

Er zijn naast de belastingsproblematiek ook problemen die te maken hebben met de invoering van de ideeën rond het actief en zelfstandig leren in de lespraktijk van alledag. Het blijft moeilijk om theoretische noties over het actief en zelfstandig leren te vertalen naar concrete les-situaties. Daarnaast treden er op schoolniveau conflicterende belangen op. Niet iedereen is het erover eens dat extra tijd en geld wordt be-steed aan deze intensieve werkzaamheden in het primaire proces. Ook scholen moeten, omdat zij hun geld maar een keer kunnen uitgeven, keuzes maken waardoor verschillende belangen met elkaar in botsing kunnen komen. De schoolleiding moet dus beleid voeren en de deelne-mende docenten faciliteren. Er zullen natuurlijk ook docenten blijven die veel minder bereid zijn hun gedrag te veranderen in de richting van het zelfstandig en actief leren. Een gevaar is dat door het werken met vrij-willige docenten de school in twee of meerdere docentgroepen ver-deeld raakt en dat er dan van een nieuwe, breedgedragen schoolcultuur slechts weinig terecht kan komen.

Een wellicht nog groter gevaar voor het actief en zelfstandig leren op school schuilt in de aard van de toetsing en de inhoud van de eindexa-mens: als in ons onderwijs onze toetspraktijk niet mee verandert met de didactiek, dan zal er weinig terecht komen van de noodzakelijke omslag in het onderwijs. Immers, óók (en misschien wel juist) bij de toetsing van het geleerde moet kunnen blijken in hoeverre leerlingen ei-genlijk hebben geleerd om actief en zelfstandig te leren. Gebeurt dit niet, dan zal de voorgestane aanpak om het actief en zelfstandig leren te bevorderen tot de marges van het schoolleven blijven behoren, sim-pel omdat wij (docenten én leerlingen) er uiteindelijk niet op worden af-gerekend.

Tenslotte: voor de problemen waarvoor wij ons gesteld zien bij het be-vorderen van het zelfstandig en actief leren van leerlingen lijkt het sa-mengaan van onderzoek en scholing een vruchtbare strategie. In de door ons voorgestane theorie-geleide en praktijk-nabije benadering ko-men kennis en inzichten vrij die direct van belang zijn voor de praktijk van het onderwijs. Naast de verdieping van de theoretische inzichten hoe leeromgevingen in te richten waarin de leervaardigheid van leerlin-gen wordt bevorderd, levert de benadering ook inzichten op in wat de rol van de docent daarin is en wat de condities zijn waaronder dit type innovaties in de klas succesvol kan worden geïmplementeerd.

## **Referenties**

**Bergen, Th., Amelsvoort, J. van, en Setz, W. (1994). Het lesgedrag van docenten in relatie tot de vakspecifieke motivatie van leerlingen. Pedagogische Studiën, nr. 71, 242-255.**

**Boekaerts, M. en Simons, P.R.J. (1993). Leren en instructie: psychologie van de leerlingen en het leerproces. Assen: Dekker & van de Vegt.**

**Jong, F.P.C.M. de (1992). Zelfstandig Leren, Regulatie van het leerproces en leren reguleren: een procesbenadering. Academisch Proefschrift. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.**

**Jong, F.P.C.M. de (1995). Process-oriented instruction: Some considerations. In: F.P.C.M. de Jong en S. Volet (Guest Eds.): Process-oriented instruction: improving student' learning. European Journal of Psychology and Education, X (4), 317-324.**

**Vermunt, J.D.H.M. (1992). Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken. Academisch Proefschrift. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.**